

# Identidade(s): cinco propostas para o ensino das artes visuais

*Identity(ies): five approaches for visual arts teaching*

ANA SOUSA\*

Artigo completo submetido a 15 de maio de 2017 e aprovado a 29 de maio 2017.

\*Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. Alameda da Universidade, 1649-013. Lisboa, Portugal. E-mail: a.sousa@belasartes.ulisboa.pt

**Resumo:** Este artigo visa demonstrar como é possível, a partir de um mesmo mote, criar unidades com conteúdos, propósitos e didáticas diferentes. Nele apresentamos cinco propostas, em torno do conceito de identidade, concebidas e implementadas/participadas pelos alunos do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa, numa dinâmica de alternância entre o papel de professores e de alunos. Por fim, apresentamos as conclusões desta experiência, colocando em diálogo as reflexões que, individualmente e em grupo, sobre ela posteriormente teceram.

**Palavras-chave:** didática / educação artística / educação visual / desenho / identidade.

**Abstract:** *This article seeks to demonstrate how, from one same theme, it is possible to create units with different contents, purposes and didactics. Within it, we present five different approaches, surrounding the concept of identity, conceived and implemented/taken part in by the students from the Visual Arts Teaching Masters of the University of Lisbon, in a dynamic where they alternated between the role of teachers and students. Finally, we present the conclusions of this experiment, by weaving a dialogue between the reflections that were, both individually and collectively, reached by them.*

**Keywords:** *didactic / art education / visual arts education / drawing / identity.*

## Introdução

No início do ano letivo de 2016-2017, desafiámos os alunos de Didática das Artes Plásticas II a conceber unidades de trabalho a ser implementadas ao longo do semestre, o terceiro do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa. À semelhança de anos anteriores, este exercício teve como objetivos principais: levar os alunos a planear unidades de trabalho no âmbito das artes visuais, com base na *didática investigativa* (Alarcão, 1997) desenvolvida no semestre anterior; implementá-las na turma, assumindo alternadamente o papel de professores e de alunos, numa aproximação à *didática profissional* (Alarcão, 1997); e refletir de modo individual, coletivo e colaborativo (Zeichner, 1998, 2008) sobre esta experiência. Porém, ao contrário do que havia sucedido até então, resolvemos convidá-los a desenvolver unidades em torno de um tema comum.

Como exemplo, apresentámos diferentes abordagens didáticas do retrato, implementadas em épocas distintas e contextos educativos diversificados (Academias de Belas-Artes, ensino básico e ensino secundário) que estudámos no âmbito da investigação que realizámos ao longo do ano anterior. Esta investigação deu origem a algumas comunicações [A *aprendizagem do retrato: História e didáticas*, apresentada individualmente no II CIEAE Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico, no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, a 12 de julho de 2016; *História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas*, apresentada em conjunto com Margarida Calado, no V Congresso Internacional Matéria-Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, a 13 de julho de 2016; e *Portraiture today: between contemporary art, selfies and schools*, apresentada na InSEA Regional Conference Vienna 2016: Art and Design Education in Times of Change, organizada pelo D'Art (Austrian Center for Didactics of Art, Textile & Design), na Universidade de Artes Aplicadas de Viena, na Áustria, a 24 de setembro de 2016], um artigo (Sousa & Calado, 2017) e o capítulo de um livro (Sousa & Palaré, no prelo), que partilhámos com os alunos, a par de outros estudos, focados noutras temáticas.

Deste modo, pretendemos fazer compreender como era possível abordar um mesmo tema de maneiras diferentes. Com base no pressuposto apresentado por Ricardo Marín Viadel (1998:26), de que,

na maioria das vezes, é possível seguir o rastro de um exercício durante centenas de anos. Isto pode parecer algo surpreendente. A maioria das editoras publica novos manuais quase a cada ano escolar, especialmente para os anos de

escolaridade obrigatória, pelo que seria de esperar uma constante novidade de propostas. Mas não acontece realmente assim. O que encontramos é realmente uma assiduidade e fidelidade verdadeiramente impressionantes a alguns modelos ou mestres.

propusemos aos estudantes que recorressem a modos de operar previamente te edificados por outros (artistas, pedagogos, professores), com origens mais ou menos distantes na história da humanidade, mas de modo a que superassem o fosso entre a criação artística e a educação artística que lhe é contemporânea, identificado não só por Viadel, mas também por outros autores (Acaso, 2009; Mason, 2004). A seleção de conteúdos, a definição dos propósitos e a elaboração das abordagens didáticas destas unidades, deveriam conduzir a uma aproximação aos atuais e potenciais alunos (do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário), em dinâmicas que os envolvessem, de modo a tornarem-se significativas para eles.

Os alunos de *DAP II* acolheram a proposta com entusiasmo e, unanimemente, optaram por desenvolver, não o retrato, mas uma temática próxima: *identidade(s)*, que intencionalmente escrevemos no plural, para que reflita o seu entendimento deste conceito e, simultaneamente, seja consentânea com as abordagens distintas dos cinco grupos.

A turma, constituída por 20 elementos (um deles em regime de não frequência e outro em regime de frequência parcial da unidade curricular, que apenas participou num dos *workshops*), dividiu-se assim em grupos compostos por 3 a 4 alunos que, de acordo com a sua formação, experiência e interesses específicos, conceberam, desenvolveram e implementaram *workshops* com títulos tão variados como *Identities secretas* (Flavia Barbera, Hugo Geraldês, Paula Morais e Pedro Silva, 11 e 18 de novembro de 2016), *Identidade e memória: o que nos torna únicos?* (Ana Souza, Filipa Teixeira, Mónica Lehrfeld e Sara Prudêncio, 9 de dezembro de 2016), *Todos os meus EUS: Técnica de Batik* (Ana Dias, Margarida Morán, Susana Afonso e Telma Dinis, 16 de dezembro de 2016), *Cerâmica: Identidades* (Adriana Santos, Ana Marta Pereira e Catarina Coutinho, 6 e 13 de janeiro de 2017) e *Identidade em 4 voltas* (Eduarda Ribeiro, José Mateus e Mariana Perry, 28 de janeiro de 2017).

## 1. Identidades Secretas

*Estão prontos?!!! Apertem os cintos que a aventura vai começar...* E foi assim que teve início o primeiro *workshop*, dedicado ao tema *Identities Secretas*, da autoria de Flavia Barbera, Hugo Geraldês, Paula Morais e Pedro Silva. Para Ana Marta Pereira “os colegas captaram a atenção da audiência desde o início”, pois

este desafio bastou “para despertar o interesse, manter o foco e entrar no espírito heroico que daí adviria”.

*Identities secretas* consistiu num *workshop* com a duração de 4 horas, realizado em duas sessões de 2 horas, a 11 e 18 de novembro de 2016, às quais corresponderam duas atividades, iniciadas com enunciados claros e objetivos. No primeiro, os alunos foram convidados a uma introspeção, seguida da caracterização escrita do seu herói/vilão secreto. Para tal, deveriam pensar em questões específicas: qual a sua origem, a fonte do seu(s) poder(es), as sua(s) fraqueza(s) e o que o motivava (justiça ou vingança, poder ou ganância). Após esta caracterização, deveriam autorretratar-se “em versão herói, numa pose épica, preferencialmente”. No segundo exercício, como nas superaventuras existem sempre super-herói e super-vilão, ambos “cruciais e vitais”, “[para manter] o equilíbrio e coerência da história” (Filipa Teixeira), os alunos deviam criar uma personagem (herói ou vilão) complementar à primeira. De acordo com o seu enunciado:

*Sendo a identidade, conhecimento e reconhecimento, (...) vai além do eu e estende-se para fora, ao outro. Na sequência do exercício anterior, os participantes terão de ilustrar o companheiro de secretária, ou outro da turma, como companheiro de aventuras, assumindo o papel de parceiro (sidekick), afinal o Batman tem o Robin, ou (...) antagonista, a sua Némesis, o seu Joker.*

A estes dois exercícios precedeu uma apresentação classificada como “bem estruturada” (Ana Marta Pereira), “bem organizada, clara e objetiva” (Filipa Teixeira), com “um layout único estruturante” (Telma Dinis) e “bons exemplos gráficos” (Ana Marta Pereira). Telma Dinis valorizou “a perspetiva da contextualização histórica” e os exemplos “míticos, lendários ou reais, mas sempre com uma carga relacionada ao imaginário e ao fantasioso”, salientando a diversidade dos mesmos: “Dos deuses às figuras representativas na história de um povo ou nação, do cartoon ao cinema”. Também Filipa Teixeira reconheceu a abrangência de exemplos de “figuras masculinas e femininas” que, ao longo da história, procuraram “salvar a humanidade através da eterna luta do bem contra o mal”, e ampliou a sua origem cultural, “desde os deuses da mitologia greco-romana aos super-heróis das histórias de banda desenhada e anime”. Para Ana Marta Pereira esta apresentação constituiu “uma pequena lição de História da Cultura e das Artes”, na qual o tema foi tratado “desde o classicismo greco-romano até aos dias de hoje”, com referência à “caraterização física e psicológica dos heróis [e aos estilos de representação] inerentes a cada época”. No fim da apresentação, e antes de se dar início ao primeiro exercício, cada elemento do grupo propositor apresentou uma personagem criada por si, pois “era

importante que os participantes tivessem a noção de que o projeto era exequível" (Eduarda Ribeiro).

Sobre a orientação dos autores deste *workshop*, Filipa Teixeira caracterizou-os como "bastantes empáticos e atentos às necessidades do grupo, mediando as dúvidas e incentivando na criação dos personagens" e Telma Dinis refere que, embora tenha sido "apontada uma metodologia, no que respeita à construção das personagens, [nas] questões técnicas ou formais de resposta aos exercícios [foi] dada total liberdade de escolha". Também Eduarda Ribeiro, destaca que os colegas tiveram um papel orientador, "não interferindo com os conceitos, mas sempre com o intuito de ajudar a questionar algumas decisões, (...) compreender o que os participantes, enquanto criadores, tinham em mente, (...) estimular a criatividade, dando apenas algumas indicações que serviriam de baliza".

Filipa Teixeira e Telma Dinis associam assim esta abordagem a uma tendência *expressiva-psicanalítica* (Efland, 1979; 1995), centrada no sujeito, para qual a arte constitui uma via de materialização ideias e emoções, através da imaginação. Já Eduarda Ribeiro identifica nela uma proximidade à corrente *formalista-cognitiva* (Efland, 1979; 1995), uma vez que "os colegas responsáveis pelo *workshop* assistiam e participavam ativamente em sala de aula, [sendo sempre] mediadores entre os alunos e a linguagem visual".

Tanto Filipa Teixeira, como Telma Dinis consideraram "muito interessante" esta abordagem ao tema de identidade. Para Filipa, esta proposta "[per]mitiu] a reflexão sobre a nossa identidade através da projeção numa imagem fantástica que contém em si desejos, características, atributos, capacidades ou medos, incapacidades, dificuldades simbólicas do nosso Eu". Para Telma, "a construção de uma identidade a partir de características imaginárias e sobre-humanas, convida a uma autoanálise, ao sonho e ao desejo", sendo que esta proposta, tanto pode resultar num "processo divertido onde tudo é permitido", como pode traduzir-se num "processo mais intimista, de reflexão de características de personalidade, de valores e ideais" (Dinis, 2017:16). Ana Marta Pereira (2017:5) destaca a "originalidade" desta abordagem, adjetivando o tema *Identidades Secretas* como "oportuno" e adequado aos programas das várias unidades do grupo de artes visuais do ensino secundário.

## 2. Identidade e Memória: O que nos torna únicos?

O *workshop Identidade e memória: o que nos torna únicos?*, da autoria de Ana Souza, Filipa Teixeira, Sara Prudêncio e Mónica Lehrfeld, realizou-se numa única sessão, a 9 de dezembro de 2016, e teve a duração de 4 horas. Começou com uma breve, mas complexa, exposição teórica, durante a qual foi apresentado o

conceito de identidade sob diferentes perspetivas, com destaque para a genética e a proporcionada pelo contexto, como recorda Margarida Morán:

*A nossa colega Sara Prudêncio — com a sua habitual calma e assertividade — deu início à apresentação do tema, fazendo uma analogia da ideia de identidade com a de uma “onda” que contém os fatores primordiais da construção da nossa identidade. Esta “onda” é o movimento provocado por duas influências principais: de um lado a genética e do outro o ambiente, passando depois pela memória. A analogia com a “onda” suporta também a ideia de instabilidade inerente à construção das nossas identidades. Esta “onda” culminava, depois, com a pergunta “O que somos?”*

A memória e o seu papel “na construção que fazemos do nosso eu” associada à consciência (auto e hetero-consciência) foram conceitos igualmente abordados por Filipa Teixeira; enquanto Ana Souza “apresentou a ideia de mapas mentais (...) que definem aquilo que nós somos e que fazem com que os outros acabem, também, por ter uma perceção sobre nós”. Após estabelecer um paralelo entre os mapas mentais e o mapa do metro, Ana Souza definiu-os

como estruturas que se formam por camadas (genética, ambiente, memória, passado, presente e futuro, sempre em interação) (...) e têm um sistema de cores e símbolos que ajudam a diferenciar cada momento ou “zona” (da nossa identidade), a sua importância (tamanho) e a forma como os trajetos que percorremos são em linha reta ou não (ao longo da vida e na relação com os outros).

Por fim, Mónica Lehrfeld explicou que era precisamente isso que os alunos iriam começar por fazer: mapear a identidade. Margarida Morán descreve de modo muito rigoroso e pormenorizado o que então foi solicitado:

Em termos de registos gráficos, nós (eu) e os outros, deveríamos fazer-nos representar no papel através de bolas, círculos de vários feitios ou naturezas, e todas as ligações e interações que caracterizam a nossa identidade deveriam ser representadas através de linhas de todo o tipo. A escolha era inteiramente individual. Basicamente estaríamos a fazer o retrato da nossa identidade usando, somente, pontos e linhas. Um exercício abstrato.

Após a apresentação, os alunos sentaram-se à volta de uma mesa, tendo sido distribuído o material, ao mesmo tempo que eram suavemente orientados para a realização de um primeiro registo, com a duração de apenas 5 minutos: “Foi-nos dada uma folha de papel A3 e uma caneta de cor azul. Com esta devíamos representar, através de traçado e sem recurso à escrita, algo alusivo à nossa história e àquilo que somos” (José Mateus). Para Pedro Silva basear-se em “elementos

básicos do desenho e da comunicação visual", como "mote para uma viagem introspectiva", obrigou os alunos "a um esforço de síntese e de reflexão maior do que, à primeira vista, [aparentava]", pelo que classifica este exercício como "complexo".

No segundo momento, os desenhos acabados de realizar rodaram no sentido dos ponteiros do relógio, e os alunos começaram a intervir nos desenhos dos colegas, desta feita com uma caneta de cor vermelha. José Mateus descreve o momento seguinte como "o mais surpreendente de todo o *workshop*", algo inesperado e quase mágico:

*As colegas distribuíram por todos objetos semelhantes a uma lupa através dos quais deveríamos observar os desenhos. Como estas tinham filtros de cores vermelha e azul (correspondentes às cores das canetas), foi possível eliminar, à vez, os traços azuis e os traços vermelhos. Ou seja, podíamos regressar ao desenho inicial a azul ou isolar os traços vermelhos, simplesmente trocando de filtro. Achei o efeito interessantíssimo e de uma enorme riqueza conceptual e metafórica.*

Deste modo, tornou-se possível, "analisar o desenho sem a intervenção dos colegas, quando usada a lupa vermelha, ou sem a intervenção do próprio, quando usada a lupa turquesa" (Adriana Santos). Este mecanismo foi de extrema utilidade na segunda parte do *workshop*, na qual, de acordo com Adriana Santos, as autoras distribuíram "dois pedaços de papel vegetal circular a cada participante" e pediram que fossem seleccionadas e transferidas, para um deles, uma parte do desenho a azul (feito pelos próprios), e para o outro, uma parte do desenho a vermelho (feito pelos pares), sobrepondo-se "no cruzamento dos dois (...) a representação coletiva a duas cores". Com estes desenhos traçados, os alunos foram então convidados a decalcá-los e bordá-los num "pedaço de tecido redondo partilhado por todos". "Foram distribuídas agulhas e linhas das mesmas cores dos desenhos e numa mesa todos se sentaram e conversaram enquanto realizavam o trabalho."

Quem refletiu sobre este *workshop* descreve o resultado (Figura 1) como "o nosso *mapa bordado*" (Margarida Morán); "um mapa astrológico em que cada um estava representado na sua constelação (José Mateus); "um bordado coletivo a muitas mãos que apresentava as identidades dos presentes pensadas pelos próprios e pelos pares" e "um objeto pictórico a várias mãos, onde o *autorretrato* se destaca pela cor azul, mas simultaneamente se funde com os *retratos* a vermelho, produzidos pelos colegas".

Neste *workshop*, Margarida Morán destaca a apresentação, no seu entender aquela que melhor explorou e aprofundou o tema da identidade, assim como a metodologia "bem pensada"; Adriana Santos e José Mateus avaliam positivamente "o encadeamento dos momentos" e todos os colegas valorizam a

didática colaborativa subjacente ao resultado final, que Pedro Silva adjectiva de “genial”. Adriana Santos afirma ainda que este *workshop* “permitiu desenvolver laços entre os colegas”, algo reforçado no segundo momento, no qual Margarida Morán sublinha a “amena conversa e partilha”. Assim, embora classifique a apresentação como “científica” e “cuidadosa”, enquadra esta abordagem num paradigma “claramente” *expressivo-psicanalítico* (Efland, 1979, 1995). Para José Mateus, este “não foi um desafio apenas técnico, teve também uma componente social”, pois implicou o respeito pelo espaço uns dos outros, cedências e diálogo entre os pares. Pedro Silva caracteriza esta experiência como “um processo criativo partilhado” e, no seu entender, “em grande parte, simbólico”, que contribuiu para desvelar “a multiplicidade das visões externas em torno de uma interna, o meu eu e os meus outros eus do ponto de vista dos outros”.

### 3. Todos os meus EUS: Técnica de Batik

Precisamente sobre Todos os meus EUS foi a abordagem ao tema da identidade concebida por Ana Dias, Margarida Morán, Susana Afonso e Telma Dinis, centrada na Técnica de *Batik*, subtítulo do *workshop*. Realizado numa única sessão com a duração de 4 horas, a 16 de dezembro de 2016, o terceiro *workshop* dividiu-se em duas partes: a primeira dedicada à exploração do tema da identidade a partir de uma série de perguntas centradas “na procura da essência de cada indivíduo, através da [analogia deste] com uma matéria: se eu fosse uma flor, seria...” (Sara Prudêncio), que deviam ser traduzidas numa “composição gráfica/iconográfica bidimensional, figurativa ou abstrata (formato A5)”, pelos alunos, “por meio de um desenho/pintura/colagens ou outras técnicas” que considerassem apropriadas; e a segunda dedicada em exclusivo à passagem da composição elaborada, por via de papel vegetal, para um outro suporte onde os alunos aplicaram a técnica de *batik*, descrita esmiuçadamente, passo a passo, numa apresentação, de teor histórico e pragmático, que antecedeu a prática.

Na primeira parte, as autoras do *workshop* reconhecem que embora, tenha sido evidente uma “boa predisposição inicial”, “observou-se que, na sua maioria, o processo de construção da identidade aconteceu de modo intuitivo, através da pesquisa direta de imagens e símbolos existentes nas revistas disponibilizadas” e não a partir do mote lançado. Sobre a segunda parte, Paula Morais reconhece que se perdeu, devido ao “êxtase” da primeira, opinião partilhada por Catarina Coutinho que refere o excesso de tempo dedicado à realização da composição face à escassez do mesmo para a aprendizagem da técnica do *batik*. Para esta aluna, a abordagem deste *workshop* foi em certa medida académica, pois as formadoras “não dominavam por completo todas as possibilidades” da técnica do *batik*, o que



se traduziu num “conhecimento muito teórico e interessante, mas que, na prática, se perdeu um pouco”. Já Sara Prudêncio define este workshop como “muito bem organizado e planeado”, valorizando “o cruzamento entre um momento mais experimental e introspetivo e um outro mais ligado à técnica e à compreensão desta com vista ao alcance da sua mestria e domínio”.

#### 4. Cerâmica: Identidades

O *workshop Cerâmica: Identidades*, propositadamente no plural, teve início com uma apresentação na qual foi exposto e descrito o figurado português, “referidas as três técnicas de conformação manual mais utilizadas” e visualizadas as ilustrações, da autoria de Natacha Costa Pereira, realizadas para o livro *Bestiário Tradicional Português — As criaturas fantásticas do imaginário popular* (Valente, 2016). O figurado português e estas ilustrações serviram de mote para as autoras, Adriana Santos, Ana Marta Pereira e Catarina Coutinho, desafiarem os colegas a procurar e revelar os seus *monstros*, “estabelecendo um paralelismo com o ideário de Portugal, onde estavam representadas as *bestas* de cada região”. O objetivo seria então “produzir objetos de cariz figurativo onde se autorretratassem” com base nos “elementos do bestiário português”. Nesse sentido, o *workshop* dividiu-se em duas partes: “na primeira semana construíram-se as peças cerâmicas, que foram posteriormente cozidas, e na última semana essas peças foram sujeitas à aplicação de acabamentos” (Susana Afonso), que correspondeu a sessões de 2 horas, realizadas respetivamente a 6 e 13 de janeiro de 2017.

Para Ana Dias foi-lhe difícil encontrar o seu “monstro”, pelo que reconhece que “[esteve] muito tempo a explorar as capacidades e potencialidades do barro, a experimentar as diferentes técnicas, utilizando diferentes utensílios e ferramentas”. Se no momento da apresentação, Ana Dias, identifica uma proximidade à corrente *formalista-cognitiva* (Efland, 1979, 1995), pela “contextualização do que [iam] trabalhar” e pela transmissão de “linguagem própria do saber trabalhar o barro”, neste segundo momento refere que “foi dada completa liberdade aos formandos”, o que a levou a enquadrar este *workshop* no paradigma *expressivo-psicanalista*, onde a obra de arte pode ser o que cada um quiser. Já Susana Afonso reconhece nas colegas formadoras “uma combinação entre perfis”: o *académico*, pois dominavam os conteúdos; o *personalista*, porque apoiavam os alunos de acordo com as suas particularidades e as dos seus trabalhos; e o *social-reconstrutor*: “havia uma clara preocupação em perpetuar, através do *workshop*, os saberes sobre os quais incidia, numa clara orientação para o futuro desta arte”. Para Susana Afonso, são ainda se sublinhar “alguns princípios *pós-modernos*” que se encontram subjacentes a esta abordagem.

*Ao recuperar práticas tradicionais e artesanais de cariz mais popular do que erudito, e [conciliar] uma visão instrumentalista com uma visão essencialista (...), nomeadamente, ao permitir que os alunos usem a arte como modo de alcançar e aprofundar a sua [autorrepresentação], sem constrangimentos quanto à qualidade plástica do resultado final, mas ainda assim, orientada por processos técnicos e saberes que os alunos tinham de assimilar e mobilizar, e saber contextualizar histórica e teoricamente, o que resulta num processo cognitivo de produção artística, ao contrário de algo meramente manual.*

## 5. Identidade em 4 voltas

A última abordagem ao tema, intitulada *Identidade em 4 voltas*, foi dinamizada por Eduarda Ribeiro, José Mateus e Mariana Perry, numa sessão única, com a duração de 4 horas, a 28 de janeiro de 2017. Neste *workshop*, o ponto de partida foi a obra cinematográfica *As Quatro Voltas*, de Michelangelo Frammartino (2010), “que nos sensibiliza para a origem e formação do ser humano, (...) que passa por diversas fases: mineral, vegetal, [animal] e racional” (Cláudia Filipe). A estrutura do *workshop* corresponde às quatro voltas representadas no filme, completadas com uma inicial, que consistiu na visualização do *trailer*, uma espécie de preâmbulo antes sequer dos colegas entrarem na sala de aula, com o objetivo de os “preparar para as experiências seguintes” (Cláudia Filipe), e uma final, de partilha e reflexão.

Na primeira volta, de olhos vendados, os alunos foram conduzidos, um a um, e sentados a uma mesa, onde os esperavam pelas de barro, a serem trabalhadas sem o sentido da visão. Já sentados ouviram o mote para iniciar o exercício: “Temos em nós 4 vidas sucessivas umas presas dentro das outras. O Homem é um mineral, uma vez que é formado de sais, água e substâncias minerais.” Para Cláudia Filipe, “gradualmente, os sentidos da audição e do tato foram ganhando terreno”. Hugo Geraldês recorda esse primeiro momento:

*À nossa frente tateamos por entre os materiais, o barro, a água, diferentes tipos de utensílios. Continuámos desprovidos de visão e ressentimo-nos disso mesmo. Os sentidos que não usamos para tarefas mundanas são-nos agora exigidos, e logo para um processo de criação. Estímulos que outrora ignorávamos servem-nos agora de guia para moldar o barro, organizar mapas mentais distintos do que é habitual e fortalecer, claro, o espírito criativo.*

Na segunda volta, com o sentido da visão recuperado, os alunos experimentaram uma abordagem, em termos de condicionamento, oposta. Após ouvirem o segundo mote: “O Homem é um vegetal pois como as plantas, alimenta-se, respira e reproduz-se.”, os alunos foram estimulados a criar algo “com recurso

a dezenas de materiais dispostos num outro espaço: canetas, lápis, tintas, uma amálgama de escolhas. A escuridão [foi] substituída por uma explosão de cores.” (Hugo Geraldès). Na terceira volta, as produções anteriores deveriam ser conciliadas num único objeto, conceptual e plasticamente coerente. Para Hugo Geraldès, este constituiu um “exercício criativo difícil”, de transição entre “um fazer artístico de certa maneira arbitrário” e um posicionamento mais racional, o mote desta fase.

Por último, os alunos foram convidados a participar numa experiência que Cláudia Filipe classifica como “inovadora” e “o culminar” do *workshop*: “o registo de algumas linhas de pensamento”, através de pinceladas de água “transparente” sobre cartão cinzento, “o que fazia com que tudo o que [desenhassem] desaparecesse instantaneamente”.

A propósito desta experiência, Ana Souza recorda algumas frases de José Cardoso Pires, como “A primeira vista é para os cegos!” e “Mas ninguém poderá conhecer uma cidade se não a souber interrogar, interrogando-se a si mesmo.”, presentes em *Lisboa Livro de Bordo: vozes, olhares, memorações* (1997:12) e evoca ainda *Mapping the mind* (Carter, 1998) e *Architecture and the brain* (Eberhard, 2007). Já para Cláudia Filipe, esta abordagem levou os alunos a refletir sobre a “efemeridade da vida, da arte e (...) a simplicidade das coisas”. Na mesma linha, Hugo Geraldès lembra *A Festa da Insignificância*, de Milan Kundera (2013), para quem: “A insignificância, meu amigo, é a essência da existência.”

Amar a insignificância, compreender e aceitar o efémero, aclarar os sentidos a aproveitar as quatro voltas que o mundo nos permite experienciar prevalecem dos ensinamentos desta unidade de trabalho. A última frase entoada no *workshop*: “Temos em nós quatro vidas distintas. E devemos, portanto, conhecer-nos em quatro voltas.”, salvaguarda bem essa ideia.

Por fim, é apenas de sublinhar que este foi o único *workshop* onde “um momento de reflexão, avaliação e partilha” coletiva teve lugar no momento final (Figura 2), algo valorizado, quer por Cláudia Filipe, que considerou “realmente engrandecedor saber quais os sentimentos e quais as linhas de pensamento dos outros”, quer por Hugo Geraldès:

*No final do workshop confrontamos os objetos criados, bem como as suas fundamentações. Como diz Efland, “art can express ideas, feelings, and emotions in forms that can be publicly shared. It is this public sharing of these privately felt intuitive insights that makes cultural advance possible.” A partilha desses intuitive insights (...) acresce valor e dá significado ao processo criador. Ouvir as diferentes visões dos colegas permite compreender a [multiplicidade] que o fazer artístico oferece.*

## Conclusão

A temática identidade, só por si, levou muitos alunos a associar as diferentes abordagens implementadas a uma só corrente educativa: a *expressiva-psicanalítica* (Efland, 1979; 1995). Porém, o modo como cada *workshop* foi estruturado e orientado, o encadeamento e as dinâmicas proporcionadas, o maior ou menor condicionamento, seja por técnicas ou materiais, as referências a que recorreu e até onde permitiu que outras referências fossem integradas, entre muitos outros aspetos, permite-nos distinguir entre si as abordagens promovidas pelos vários grupos dinamizadores. Assim, se por um lado, alguns *workshops* se centraram numa dimensão técnica, como aqueles dedicados à aprendizagem da cerâmica ou do *batik*, que assentaram numa *praxis* artesanal, outros viveram sobretudo dos processos interpessoais que proporcionaram, nomeadamente aquele que associou a identidade à memória e o último, construtivistas. Em todos é de destacar a escolha de conteúdos transdisciplinares e a procura de uma diversidade de referências culturais, numa aproximação, ainda que tímida, à educação pela cultura visual.

## Referências

- Acaso, M. (2009) *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Alarcão, I. (1997) "Contribuição da didáctica para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino." In S. G. Pimenta (Org.), *Didáctica e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*, pp. 159-190. São Paulo: Cortez.
- Efland, A. (1979) "Conceptions of teaching in art education." *Art Education*, 32(4), 21-32.
- Efland, A. (1995) "Change in the conceptions of art teaching". In Neperud (Ed.), *Context, content and community in art education: beyond post modernism*, 25-40. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2005) "Infancia y cultura visual." In Belver, Acaso & Merodio (Eds.) *Arte infantil y cultura visual*, Madrid: Eneida, 53-69.
- Mason, R. (2004) *Working topic: training of teachers/professors: ideas for discussion*. Documento de trabalho. [online] UNESCO: LEA International. [Acedido a 17 mai. 2010]. Disponível em <http://portal.unesco.org/culture/fr/files/40479/12668533303mason.pdf/mason.pdf>
- Sousa, A. & Calado, M. (2017) "História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas." *Revista Matéria-Prima*, vol. 5 (1): 52-66. ISBN 978-989-8771-51-3
- Sousa, A. & Palaré, O. (no prelo) "A aprendizagem do retrato: história e didáticas." In F. Veiga (Coord.), *O ensino como fator de envolvimento numa escola para todos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Viadel, R. M. (1998) "Clasificaciones, etapas y modelos en la historia de la educación artística." In Hernandez & Ricart (Coords.), *Actas de III Jornadas d'História de l'Eduació Artística*. Barcelona: Impressions Belles Arts, 23-37.
- Valente, Nuno Matos (2016) *Bestiário Tradicional Português: as criaturas*

*fantásticas do imaginário popular.*

Ilustração: Natacha Costa Pereira. Edições

Escafandro, isbn: 9789899966901

Zeichner, K. (1998) "Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico." In Gerald, Fiorentini & Pereira (Eds.), *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*, pp.

207-236. Campinas: Mercado de Letras ABL.

Zeichner, K. (2008) "Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente." *Educação e Sociedade*, 29 (103), 535-554. [Acedido em abr. 2014]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>